

## Citlivé a kontroverzné témy v aktuálnych premenách dejepisného vyučovania na príklade sporov o Slovenskej republike (1939 – 1945)

MICHAL VESELEI

*Katedra historických vied a stredoeurópskych štúdií, Filozofická fakulta,  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave*

Sensitive and controversial topics in the current transformations of history teaching using the example of disputes about the Slovak Republic (1939 – 1945)

*Abstract:* The article discusses the determinants of history teaching dedicated to sensitive and controversial topics. These determinants include pedagogical constructivism, group discussions, plurality of opinions and sources and secondary sources, and last but not least, their critical analysis and evaluation. The article further discusses the importance of value issues and student attitudes. Based on this analysis, we have established four recommendations for teaching sensitive and controversial topics in history. Among these recommendations are the establishment of adequate educational goals and learning tasks, the establishment of the initial perspective of the controversy and the subsequent course of the lesson, being prepared that the topic may arise outside the classroom, training students to formulate opinions and accept the opinions of others. All of these are modern trends that correspond to the ongoing curricular reform in the Slovak Republic. We illustrated the article on the subject of the Slovak Republic (1939 – 1945), which belongs to the dark periods of our history. Modern approaches to teaching history contribute to the formation of pro-democratic and civic attitudes of pupils. At the same time, they help teachers to effectively prepare for the lesson. Such analysis and recommendations have been missing in our pedagogical environment until now.

*Keywords:* sensitive and controversial topics, history, values and assessment, constructivism, Slovak Republic (1939 – 1945).

DOI: <https://doi.org/10.24040/ahn.2024.27.02.78-95>

### Úvod

Tematika Slovenskej republiky (1939 – 1945), resp. Slovenského štátu,<sup>1</sup> sa dlhodobo zaraďuje k tým, ktoré v širokej verejnosti i v zainteresovaných kruhoch vzbudzujú búrlivé polemiky často sprevádzané vyhrotenými emóciami. Napriek odsúdeniahodným udalostiam, ktoré sa

---

<sup>1</sup> V texte budeme ďalej jednotne používať tento krátky a zrozumiteľný názov. Ide o označenie bežne používané vládnymi predstaviteľmi i širšou verejnosťou, a to aj po prijatí ústavy, v ktorej bol Slovenský štát oficiálne pomenovaný ako Slovenská republika.

odohrávali v danom čase, je postoj k tomuto štátu u niektorých jednotlivcov alebo občianskych skupín vlažný až pozitívny. Tento trend neutícha ani v 21. storočí.

Podľa prieskumu agentúry MEDIAN SK, ktorý bol urobený pre verejnoprávny Rozhlas a televíziu Slovenska v dňoch od 23. do 27. februára 2024 na vzorke 1214 respondentov, len 33 % z nich vnímalo Slovenský štát jednoznačne negatívne a ako fašistickú krajinu. Na druhej strane až 44 % respondentov ho vnímalo pozitívne, pričom však uvádzali, že im prekážajú činy politikov a deportácie obyvateľov so židovským pôvodom do koncentračných táborov. Iba 8 % vnímalo vtedajší štát veľmi pozitívne a bez výhrad. Samotné deportácie vnímalo negatívne 88 % respondentov, no až 4 % respondentov ich vnímalo pozitívne. Išlo o šesťdesiatnikov, ľudí s nižším dosiahnutým vzdelaním alebo obyvateľov Nitrianskeho a Žilinského kraja.<sup>2</sup>

Ak dáme spomínaný prieskum do súvisu s ostatnými udalosťami 20. storočia, resp. s obdobím rokov 1918 – 2009, tak podľa hlavných zistení agentúry FOCUS pre Sociologický ústav Slovenskej akadémie vied, z prieskumu vykonaného v dňoch od 7. do 13. marca 2018 na Slovensku na vzorke 1012 respondentov, patrí Slovenský štát k najmenejším obdobiam novodobých dejín popri auguste 1968 a tzv. Víťaznom februári 1948, príp. aj období vlád Vladimíra Mečiara. Negatívne vnímalo tento štát 46 % respondentov, pozitívne však 18 % a ambivalentne (aj kladne, aj záporne) 23 % respondentov. Zvyšok nevedel vec posúdiť. Rovnako tak bol ako jedna z najzápornejších postáv vnímaný Jozef Tiso, popri Vasilovi Biľakovi a Klementovi Gottwaldovi, príp. Vladimírovi Mečiarovi. Spomedzi sociálno-demografických faktorov sa ako významné ukázali vek, vzdelanie a politické preferencie. Zaujímavé je, že čím boli respondenti mladší (min. ale 18 rokov veku), tým sa cítili menej kompetentní posudzovať vybrané udalosti. Tendenciu pozitívnejšieho pohľadu na sledovaný štát mali skôr starší ľudia s nižším vzdelaním.<sup>3</sup>

Pre lepšie pochopenie dynamiky vývoja a formovania názorov uveďme ešte prieskum agentúry MVK pre denník SME vykonaný v čase od 5. do 9. marca 2007. Jozefa Tisa si ako prezidenta nevážilo 48,3 %, najmä mladších ľudí so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním, vážilo si ho 16,4 % respondentov, zväčša nad 60 rokov, so základným

---

<sup>2</sup> Pozri TOMEČKOVÁ, Nicol. *Len tretina populácie má negatívny postoj k Slovenskému štátu a deportáciám Židov*. [online]. Bratislava : RTVS, 2024, [cit. 2024-06-24]. Dostupné na internete: <https://spravy.rtvs.sk/2024/03/len-tretina-populacie-ma-negativny-postoj-k-slovenskemu-statu-a-deportaciam-zidov/>

<sup>3</sup> Bližšie BŮTOROVÁ, Zora – TABERY, Paulína: *Osudové osmičky vo vedomí slovenskej a českej verejnosti : Udalosti, obdobia, osobnosti 20. a 21. storočia. Tlačová správa*. [online]. Bratislava: SAV, 2018, [cit. 2024-06-24]. Dostupné na internete: [https://www.sav.sk/index.php?doc=services-news&source\\_no=20&news\\_no=7640](https://www.sav.sk/index.php?doc=services-news&source_no=20&news_no=7640)

vzdelaním a dôchodcovia. Až 35,3 % opýtaných nevedelo odpovedať.<sup>4</sup>

Zhrnutím prieskumov môžeme sledovať určité paradoxy a tendencie:

1. Negatívny postoj k politickej reprezentácii a deportáciám automaticky neznamená zaujatie celkového negatívneho hodnotenia Slovenského štátu. Zrejme tu fungujú mýty o hospodárskom raste, splnení si sna o vlastnej krajine akoby samostatnou štátotvornou vôľou alebo antisemitizmus vysvetľujúci sa nátlakom Nemecka. Mýty, ktoré prevyšujú v historickom povedomí hrôzy sledovaného obdobia.

2. Skutočnosť, že mladšie ročníky ľudí sa dokážu vyhraniť voči Jozefovi Tisovi ako reprezentantovi štátu, avšak k hodnoteniu určitého obdobia sa necítia kompetentní, môže signalizovať slabo rozvinuté historické vedomie a nízku mieru historickej gramotnosti. Oboje sa systematicky nadobúda v školskom vzdelávaní, ktoré je ovplyvnené spomenutými postojmi respondentov, a zároveň má vlastné problémy ako faktografický spôsob vyučovania, absencia kritickej analýzy prameňov, či nevyhovujúce učebnice, v čom sa zhodujú výskumy s názormi odborníkov.<sup>5</sup>

3. Existuje početná skupina obyvateľov, ktorí sa na toto obdobie pozerajú nekriticky a zhovievavo. Podľa prieskumov ide zväčša o starších obyvateľov, ktorí vstupujú do verejného diskurzu a môžu ovplyvňovať názory aj mladších skupín obyvateľov. V tomto smere treba spomenúť, že existuje aj niekoľko historikov, ktorí sa na Slovenský štát pozerajú pozitívne bez dostatočného vedeckého prístupu, avšak vďaka ich dostupným publikáciám dokážu ovplyvňovať názory laikov. V neposlednom rade dôležitú úlohu zohráva internet, kde sa aktivizujú skupiny obyvateľov velebiace vtedajší autoritatívny režim.

Tieto zistenia predstavujú pre výučbu dejepisu, ale aj občianskej náuky a etickej výchovy, značnú výzvu. Vzniká jasná potreba zorientovať askompetentňovať žiakov v otázkach histórie, a zároveň brať na zretel to, že žiaci tvoria heteronómnu skupinu, ktorá pochádza z rôznych sociálnych a rodinných pomerov. Nie raz niektorí z nich prichádzajú na vyučovanie s istým predporozumením alebo už vytvoreným názorom pozitívne vnímajúcim sledované obdobie a konfrontácia s historickou faktografiou o kolaborácii alebo prenasledovaní a holokauste vytvára u nich potom napätie vo vlastnom myslení i vo vzájomnej diskusii s druhými. Takýto stav je podhubím pre problémové situácie, ktorým by sme mali vedieť v pedagogickej praxi predchádzať, a taktiež vedieť vyriešiť

---

<sup>4</sup> Pozri VAGOVIČ, Marek: Mladí Slováci si Tisa nevážia. In: *SME*, 14. 3. 2007.

<sup>5</sup> Pozri JUŠČÁKOVÁ, Zuzana: *Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi : Dejepis pre 5. – 9. ročník ZŠ s VJS a osemročné gymnáziá : Správa z výskumnej sondy*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2020, s. 92-95; KOŽIAK, Rastislav: *Výučba dejepisu potrebuje zmeny*. In: *Pravda*, 9. 6. 2016.

tie, ktoré prepuknú.<sup>6</sup>

Popri načrtnutom sociologickom východisku sú ďalej dôležité aktuálne rezortné reformy. Na základných školách sa od roku 2023 postupne zavádzajú kurikulárne zmeny, ktoré v rámci obsahových štandardov dejepisného komponentu/dejepisu, okrem iného, kladú väčší dôraz na moderné dejiny a súčasné obdobie, a zároveň navrhujú posilniť v 3. cykle výučbu pojmov ako cenzúra, perzekúcie, genocída, holokaust, koncentračné tábory, židovský kódex, deportácie, arizácia, či kolaborácia.<sup>7</sup>

Zatiaľ, čo pojmy holokaust, koncentračné tábory, židovský kódex a deportácie boli súčasťou aj dosluhujúceho Štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie stredné vzdelávanie,<sup>8</sup> v kurikulárnej reforme spustenej v roku 2023 sa navrhuje rozširovať dejepisné vyučovanie o problematiku cenzúry, perzekúcií, arizácie alebo kolaborácie a spolu s doterajšími pojmami im venovať aktivizujúcejší prístup.<sup>9</sup> Hľadanie odpovedí na otázky o charaktere Slovenského štátu a kto z politických elít vedel, organizoval a spolupracoval na prenasledovaní prodemokratických síl a vyvražďovaní spoluobčanov (nielen) so židovským pôvodom, sa tak má stať bežnou záležitosťou na vyučovaní s uvedením si, že ide o záležitosť potenciálne výbušnú. Dodajme, že trend presadzujúci sa na základných školách sa týka aj gymnázií a stredných odborných škôl, ktoré prípadné kurikulárne reformy ešte len čakajú.

Na základe uvedených východísk sme si položili dve otázky: Na aké determinanty je potrebné klást' dôraz pri projektovaní edukačnej činnosti s citlivým a kontroverzným obsahom? Prečo je smerovanie edukácie na aktívnu činnosť žiakov obzvlášť významné? Vychádzajúc zo súčasného didakticko-dejepisného diskurzu,<sup>10</sup> v ktorom sú kľúčovými pojmami historické myslenie, historické vedomie a historická gramotnosť,

---

<sup>6</sup> Ak by aj takáto situácia nenastala, navrhujeme beztak učiť citlivé a kontroverzné témy tu prezentovaným štýlom, keďže žiaci sú pripravovaní do verejného, spoločenského života, kde sa sporné témy a postoje vyskytujú. V triednom kolektíve by potom jeden alebo viacero žiakov zastávali protiargumentačnú pozíciu. V tomto článku pracujeme so zložitejšou verziou, v ktorej sa v rámci jedného triedneho kolektívu vyskytujú žiaci s protichodnými až extrémisticky ladenými názormi.

<sup>7</sup> Porovnaj *Človek a spoločnosť: Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie – konsolidované znenie podľa Dodatku č. 1*. [online]. Bratislava: MŠSR, 2023, s. 81, [cit. 2024-06-24]. Dostupné na internete: [https://www.minedu.sk/data/files/12273\\_clovek-a-spolocnost.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/12273_clovek-a-spolocnost.pdf)

<sup>8</sup> *Bližšie Dejepis: Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň ZŠ*. [online]. Bratislava: MŠSR, 2015, s. 15-16, [cit. 2024-06-24]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/54d/22088.a963d8.pdf>

<sup>9</sup> Treba doplniť na základe autorových kontaktov s pedagogickou praxou, že mnoho učiteľov sa ešte pred zverejnením reformného dokumentu uberalo a uberá týmto smerom z vlastnej iniciatívy, pretože to sami považujú za potrebné.

<sup>10</sup> Na jednej strane vychádzame z anglosaského konceptu historického myslenia orientovaného na rozvíjanie žiackych spôsobilostí reprezentovaného Petrom Seixasom a Samom

sme po zodpovedaní týchto otázok stanovili štyri odporúčania určené do školskej praxe. Aby bola téma po celý čas zrozumiteľnejšia, neustále sme ju ilustrovali na príklade Slovenského štátu, z dôvodov uvedených vyššie.

## Vymedzenie citlivých a kontroverzných tém v dejepisnom vyučovaní

Podľa textu tzv. vzdelávacieho balíčka, ktorý vydala Rada Európy, sú kontroverzné (sporné) témy tie, „ktoré vzbudzujú silné pocity a rozdeľujú názory v komunitách a spoločnosti“.<sup>11</sup> Zadefinované sú tu dva fenomény: emotívnosť a polarizácia.<sup>12</sup> V závislosti od tej-ktorej výraznejšej črty sa zvykne v didaktike rozlišovať medzi citlivými a kontroverznými témami.

Za kontroverzné témy potom považujeme také, ktoré vyvolávajú otázky bez jednoznačnej odpovede. Nedajú sa úplne potvrdiť alebo vyvrátiť historickými faktami a ich riešitelia môžu zastávať až protichodné názory.<sup>13</sup> V tomto smere sa napr. pri vzniku Slovenského štátu kladú otázky, či by skutočne bez neho zanikol slovenský národ, napĺňali sa viac slovenské predstavy o štáte alebo nemecké plány, dalo sa rozhodnúť inak (vyhlásiť samostatný štát) a iné. V tomto smere majú spory objektívnu povahu.

Kontroverzné témy majú, samozrejme, svoj emocionálny náboj a nedajú sa hodnotiť čisto racionálne. Ak je však takýto náboj silný, príp. prevažujúci, hovoríme o citlivých témach. Takéto témy vzbudzujú u žiakov strach, hnev alebo smútok.<sup>14</sup> Taktiež so sebou prinášajú väčšie či menšie

---

Wineburgom. Na druhej strane z nemeckého konceptu historického vedomia orientovaného na kolektívnu pamäť reprezentovaného Hans-Jürgenom Pandelom a Jörnrom Rüsenom, ktorý prepojila s konceptom myslenia Catherin Duquetteová. V našom jazykovom a jazykovo blízkom prostredí rozpracováva anglosaský koncept Jaroslav Pinkas, Hana Havlůjová či Jaroslav Najbert. Z nemeckého konceptu čerpá Viliam Kratochvíl.

<sup>11</sup> *Život s kontroverziou : Výučba kontroverzných tém prostredníctvom Výchovy k demokratickému občianstvu a ľudských práv (EDC/HRC) : Vzdelávacie balíček pre učiteľov a učiteľky*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2017, s. 10. Pôvodné anglické vydanie vyšlo pod hlavičkou Rady Európy o rok skôr. Slovenské vydanie bolo odúhlasené zakrátko po tom.

<sup>12</sup> Táto rozpoltenosť je kvalitatívne hlbšia a silnejšia než bežné polemiky a pluralizmus v histórii. Uvedomovanie si toho, že k historickej pravde sa vždy iba približujeme a neexistuje jedna definitívna interpretácia je celkovo súčasťou rozvíjania historickej gramotnosti u žiakov ako schopnosti orientovať sa v historickej kultúre a používať nadobudnuté poznatky a schopnosti v občianskom živote. Tu však ide o spory priamo „osobné“.

<sup>13</sup> Pozri tiež PETŘÍK, Jaroslav – PETŘÍKOVÁ, Iva – NOSKOVÁ, Alena: *Kontroverzní témata ve výuce*. [online]. Praha : NPI, 2014, [cit. 2024-06-24]. Dostupné na internete: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19289/kontroverzni-temata-ve-vyuce.html>

<sup>14</sup> Bližšie ČÁROVÁ, Tatiana – PUTALOVÁ, Lenka et al.: *Globálne vzdelávanie v slovenských školách*. Bratislava : Človek v ohrození, 2019, s. 20.

kolízie, sú však pre žiaka oveľa osobnejšou záležitosťou. Dotýkajú sa bolestivého, tragického alebo ponižujúceho obdobia v dejinách krajiny, v ktorej žije.<sup>15</sup> Tieto dejiny sa pritom podieľajú na konštituovaní jeho identity, a preto sa musí vyrovnat' s otázkami, ako napr. kolaborácia, či deportácie, ktoré boli realizované v sledovanom období. Spor sa preto môže odohrávať vo vnútri žiaka snažiaceho sa pochopiť, čo sa stalo. V neposlednom rade, pohnuté osudy obetí vyvolávajú na hodinách dejepisu občas úzkosť, ktorá môže prepuknúť až v plač.

Kontroverzia môže byť zo strany žiaka zdanlivá, čo znamená, že môže byť principiálne prekonaná na základe dôkazov, pokiaľ ich je žiak pripravený alebo ochotný prijať. Ak je však téma kontroverzná zo svojej podstaty, znamená to, že protichodnosť k iným názorom vychádza zo žiakovho presvedčenia alebo posúdenia hodnôt, a oveľa ťažšie sa preto dá rozriešiť.<sup>16</sup> Toto delenie je subjektívne, čiže je podmienené priamo mentalitou konkrétneho žiaka.

V kontexte rozsahu historického myslenia sa dá hovoriť o dvoch vyhrotených možnostiach. V tej prvej má žiak určité historické povedomie, v ktorom je zmiešaná historická skutočnosť (fakty, racionalita) s fikciou (mýty, stereotypy a predsudky). Disponuje teda istým historickým poznaním, je ale nutné ho očistiť do podoby historického vedomia ako systematického a kritického sprítomnenia minulosti na základe verifikovaných historických informácií, čiže faktov.<sup>17</sup> Napr. do témy o tom, ako vyzeral hospodársky a kultúrny život Slovenského štátu, vstupuje žiak už s osvojenými poznatkami o charaktere krajiny a doby, ale môže si so sebou prinášať informácie o blahobyte nadobudnuté mimo dejepisu. Žiak sám seba chápe ako subjekt, ktorý sa formuje a je otvorený dejepisnému vzdelávaniu, to znamená diskusii o relatívnosti tohto blahobytu.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Pozri STRADLING, Robert: *Vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia*. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy, 2002, s. 76.

<sup>16</sup> Obdobné rozlíšenie tiež STRADLING, Robert – NOCTOR, Michael – BAINES, Bridget: *Teaching Controversial Issues*. London : Edward Arnold, 1984, 120 s. Publikácia sa komplexnejšie venuje výuke kontroverzných tém.

<sup>17</sup> K pojmom historického povedomia a historického vedomia pozri napr. KMEŤ, Miroslav: *História a dejepis : Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu*. Žilina : IVP, 2023, s. 19-20; KRATOCHVÍL, Viliam: *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu : K predpokladom výučby*. Bratislava : Raabe, 2019, s. 15-63.

<sup>18</sup> Formovanie historického vedomia prechádza štyrmi úrovňami. Základná – historické otázky sa riešia pomocou zdravého rozumu, nevyužívajú sa historické informácie a fakty, minulosť sa uchopuje mentalitou súčasnosti. Stredná – prvky kritického myslenia, historické problémy sa však riešia skôr eticky, než v historickom aspekte (s pomocou prameňov), rozlišuje sa medzi minulosťou a súčasnosťou, ktorá sa chápe ako vyspelejšia. Zložená – rozpoznanie prvkov historickej kontinuity a zmeny, hľadanie jednej odpovede na historické otázky bez uvedomovania si plurality interpretácií. Naratívna – používanie údajov z primárnych zdrojov, uvedenie si subjektívnej zaťažnosti prameňov, akceptovanie

Kontroverzia je preto zdanlivá.

Druhou možnosťou je, že myslenie žiaka ovláda historická mytológia a historická racionalita je úspešne potlačená, čo však neznamená, že žiak nedisponuje istou faktografiou a poznaním. Práve preto zastáva odlišné názory a vzniká spor. Veľkú úlohu zohrávajú pomery, v ktorých žiak vyrastá, a ich spochybňovanie berie ako útok, voči ktorému sa musí brániť. Ďalšou príčinou je psychologický svet žiaka, v ktorom mu historická mytológia ponúka pochopenie zložitej témy a fungovania sveta a dodáva pocit bezpečia, že vie kam sa pridať, aby „prežil“. <sup>19</sup> Ide napr. o rozšírené predstavy, že Tiso bol záchranca národa a Židov, politici nemali znalosť o osude deportovaných alebo Slovenské národné povstanie bola zrada. Nastolenie témy na vyučovacej hodine je teda pre žiaka kontroverzné zo svojej podstaty a je sprevádzané emóciami. <sup>20</sup> Slovenský štát v dejepise postupne nespoznáva, vytvoril si k nemu nekritický postoj, ktorý je schopný brániť aj za cenu nekonštruktívnych hádok. Práve školské prostredie je ale tým, ktoré ponúka mladým ľuďom možnosť bezpečného a usmerňovaného rozdiskutovania rôznych citlivých a kontroverzných tém v rámci vopred stanovených pravidiel. Tie uľahčujú ich spracovanie. <sup>21</sup> Takáto diskusia musí byť vystavaná na rozvíjaní (predmetových) spôsobilostí zameraných predovšetkým na prácu s prameňmi, mapami alebo časovými osami.

Ako sme už čiastočne naznačili, medzi citlivé a kontroverzné témy

---

plurality interpretácií, rešpektovanie autonómnosti morálky v minulosti. Bližšie DUQUETTEOVÁ, Catherine: Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. In: *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Ed. K. Ercikan – P. Seixas. New York: Routledge, 2015, s. 51-63.

<sup>19</sup> V rámci dynamiky úspešného šírenia dezinformácií, konšpirácií a propagandy nie sú žiaci ako konzumenti nepráv len pasívne objekty šíriteľov. Nepravdy im ponúkajú vysvetlenie udalostí a oni ich zasadzujú do svojho sveta a ďalej šíria. Bližšie DENDYS, Ivana: Propaganda a „fake news“ v dejepisnej výučbe. In: *Verbum historiae*, tom. 11, 2023, vol. 1, s. 59-82; PANCZOVÁ, Zuzana: *Konšpiračné teórie: Témy, historické kontexty a argumentačné stratégie*. Bratislava: Veda, 2017, s. 7-23 a 114-131; VINAŘ, Ondřej: *Fake news a politika klasického Řecka*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2023, s. 25-78.

<sup>20</sup> Nevyhrotené možnosti predstavujú kontroverzie v rámci racionálne vecnej diskusie. Napr., do akej miery a úrovne bola práca pre štát kolaboráciou (ako zdanlivá kontroverzia odstrániteľná vyjasnením si povinností a zodpovedností v jednotlivých pracovných pozíciách v štátnej správe), alebo žiak zastávajúci pacifistické presvedčenie sa bude a priori negatívne pozerat' na ozbrojenú partizánsku činnosť, ale nemusí ju preto odsudzovať ako zradu (kontroverzia z podstaty).

<sup>21</sup> Pripomeňme len, že medzi základné pravidlá patrí: vždy rozpráva len jedna osoba; reagujeme na vyjadrenie, nie na človeka, ktorý ho povedal; vyjadrujeme sa slušne; rešpektujeme názory ostatných, aj keď s nimi nesúhlasíme; vysvetlíme, prečo máme taký názor, alebo prečo hovoríme to, čo hovoríme; každý bez rozdielu má právo sa vyjadriť; ak sa niekto vyjadriť nechce, nenútime ho. Pozri ČÁROVÁ, Tatiana – PUTALOVÁ, Lenka: *Globálne vzdelávanie...*, s. 21.

z dejín 20. storočia vo všeobecnosti zaraďujeme najmä holokaust, etnické čistky, pogromy, vojnové zločiny, kolaboráciu s okupačnou mocou, porušovanie medzinárodných zmlúv, občianske vojny, deportácie, zaobchádzanie s Rómami, migrujúcu pracovnú silu a utečencov, vojenskú okupáciu, porušovanie ľudských práv, náboženské prenasledovanie a náboženské konflikty, či kolonializmus.<sup>22</sup> Fundamentálna otázka neznie za – proti, dobré – zlé a pod. Spory sa odohrávajú v rovine príčin historických udalostí a ich priebehu, úloh, ktoré v nich zohrali dejatelia, dopadov, ale taktiež v rovine argumentácie a dôkazov vrátane manipulácie s nimi alebo ich škodlivej selekcie.<sup>23</sup>

Hoci sa na vyučovacích hodinách stáva, že sa nedospeje k jednoznačnej odpovedi (prekonaniu sporu), význam zaradenia týchto tém do vyučovania je veľký. Spočíva v tom, že formujú u žiakov postoje a hodnoty prostredníctvom oboznamovania sa s vlastnými názormi a ich vnútorným preskúmaním, a na druhej strane sa žiaci stretávajú s názormi spolužiakov, ktoré v nich vyvolávajú určité reakcie. Nastolené témy tak prirodzene rozvíjajú komunikatívne, sociálne, personálne i občianske (prenositel'né) spôsobilosti,<sup>24</sup> čím pripravujú žiaka do reálneho života, v ktorom budú čeliť zaujatiu stanoviska, napr. vo voľbách do zastupiteľstiev a do národného a európskeho parlamentu.

Avšak sporné otázky sú súčasťou spoločenského života už v školských rokoch. Žiaci sa s nimi stretávajú v rámci sociálnych sietí, v médiách alebo vo všadeprítomných politických kampaniach. Treba ich preto naučiť pracovať s nimi. Tradičný transmisívny prístup (poučujúci výklad učiteľa, ktorý žiaci pasívne počúvajú) je nevhodný. Nielen kvôli nízkej efektívnosti, keď si výkladom zvýraznený určitý postoj (riešenie kontroverzie) mnohí žiaci nezvnútornia, len vypočujú, ale môže nevhodne zasiahnuť citlivé miesto žiaka, ktorý sa ešte viac zatvrdí. Nechápe dostatočne prezentovaný postoj, pozná predsa aj iné, takže učiteľ

---

<sup>22</sup> Všetky tieto otázky majú regionálny rozmer naprieč štátmi Európy a dotýkajú sa aj susedských vzťahov. Nemusí ísť pritom iba o obdobie 2. sv. vojny. Vášne vzbudzuje i Trianonská mierová zmluva, ak je učivo podané nesprávne na národnostne zmiešanom území krajiny. Ťažkými témami pre žiakov sú ďalej kapitoly z cirkevných dejín o inkvizícii alebo križiackych výpravách, ak sú zneužitú v rámci ich vierovyznania. Ani cirkevné dejiny nemožno totiž vidieť čierno-bielo. Platí však, že čím je historická udalosť bližšie k súčasnosti, nadobúda silnejšiu citlivosť a kontroverziu.

<sup>23</sup> Porovnaj STRADLING, Robert: *Vyučovanie európskej histórie ...*, s. 76.

<sup>24</sup> Patrí sem najmä rozvoj schopnosti formulovať vlastný názor, rozlišovať medzi dezinformáciami, informáciami a faktami a kriticky ich hodnotiť, viesť diskusiu v zásadách fair-play, rešpektovať odlišné názory a tolerovať sa navzájom, používať rešpektujúci jazyk, napr. v národnostne zmiešanom prostredí, kde môžeme hovoriť o arbitrážnom území namiesto zabranom, či naopak navrátenom území po Viedenskej arbitráži v 1938, alebo sa vyhýbame pojmom ako kacír, pohan a iným. Porovnaj PETŘÍK, Jaroslav – PETŘÍKOVÁ, Iva – NOSKOVÁ, Alena: *Kontroverzní témata ve výuce...*, [online].



tomu „nerozumie“. <sup>25</sup> Ciele dejepisného vzdelávania sa preto často nedosahujú.

Žiaci potrebujú uvažovať nad položenými otázkami v rámci konceptualizácie vlastného historického myslenia <sup>26</sup> a konštruktivisticky sa formovať vo vrstovníckom prostredí. To znamená vysoký stupeň samoučenia sa, v rámci ktorého si žiaci konštruujú nové poznatky a postoje vlastnou činnosťou na základe dovtedajších skúseností, znalostí a vedomostí. <sup>27</sup> Takáto aktívna vzdelávacia činnosť by mala byť v našom prípade vystavaná na pluralite názorov a interpretácií. <sup>28</sup>

Ďalej je dôležité klásť dôraz na rozmanitosť nosičov historických informácií. Ak je napr. naším cieľom výučba o deportáciách a holokauste, tak žiakom nestačí predostrieť faktografiu, a to ani vtedy, ak ju budú sami kreatívne vyhľadávať, overovať, triediť a prezentovať. „Mnohí študenti jednoducho nevedia pochopiť ohavnosti, ktoré sa ukrývajú za štatistikami, fotografiami plynových komôr, fotografiami žijúcich alebo mŕtvych obetí z obdobia oslobodzovania koncentračných táborov. Študent najlepšie pochopí holokaust vtedy, keď sa cez výpovede, životopisy, listy, denníky, poéziu alebo skutočné príbehy oboznámi s tým, čo podstúpili a prežili jednotlivci.“ <sup>29</sup> Rovnako tak treba poukazovať na dilemy, ktorým museli čeliť nielen ľudia so židovským pôvodom.

Stručne zhrňme, že projektovanie edukačných činností <sup>30</sup> je potrebné

<sup>25</sup> K metóde výkladu a možnosti jeho inovácie pozri napr. PETTY, Geoff: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2013, s. 165-170; VENDEL, Štefan: *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Epos, 2007, s. 173-177.

<sup>26</sup> Ich pohľady na minulosť treba štruktúrovať podľa základných princípov historického myslenia: prečo sa udalosti stali a aké mali dopady (princíp príčiny a následkov), ako porozumieť ľuďom, ktorí žili v minulosti (princíp dobových perspektív), ako nájsť logiku v zložitých historických procesoch (princíp trvania a zmeny) a aký má minulosť význam pre nás (princíp vzťahu k minulosti). Komplexne o historickom myslení pozri SEIXAS, Peter – MORTON, Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto : Nelson, 2012, s. 74-214.

<sup>27</sup> K vymedzeniu pozri viac PETLÁK, Erich: *Inovácie v edukácii*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2023, s. 131-145. Prehľad aktivizujúcich a komplexných vyučovacích metód, napr. ČERVENKOVÁ, Iva: *Metody výuky a organizace vyučování*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, 2013, s. 74-147.

<sup>28</sup> Žiaci dokážu pracovať s viacerými faktormi a determinantami viažucimi sa k určitej historickej udalosti (v počte niekoľkých jednotiek). Avšak pri práci s viacerými perspektívami (to, ako rôzne skupiny účastníkov prežívajú tú istú historickú udalosť), predkladáme žiakom na základnej škole v jednotlivých úlohách len dve perspektívy (príp. tri v deviatom ročníku, ak je trieda v dobrej kognitívnej a afektívnej kondícii). Na gymnáziách môžeme perspektívy pridávať podľa schopností žiakov. Aj tu však platí, že menej je niekedy viac. Pozri KRATOCHVÍL, Viliam: *Pátrame po reči iného : Princíp multiperspektivity teoreticky a prakticky pre vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť*. Bratislava : Raabe, 2021, s. 23-26.

<sup>29</sup> STRADLING, Robert: *Vyučovanie európskej histórie...*, s. 82.

<sup>30</sup> Projektovaním edukačnej činnosti (priamej výchovno-vzdelávacej činnosti pedagogického zamestnanca) pod vplyvom praktických skúseností chápeme holistické plánovanie zväčša vyučovacej hodiny, v ktorom učiteľ hľadá k vybranému kurikulárnemu učivu

v sledovaných otázkach zasadiť do pedagogického konštruktivismu, skupinových diskusií, pluralizmu názorov i prameňov a sekundárnych zdrojov, a v neposlednom rade ich kriticky analyzovať a hodnotiť. To všetko musíme projektovať s ohľadom na žiaka ako subjekt, ktorý má vlastné prežívanie, a prichádza na vyučovanie z rozmanitého prostredia (súkromného i verejného). Na tomto podklade môžeme teraz sformulovať dôležité odporúčania smerované do školskej praxe.

### **Základné odporúčania platné vo vyučovaní citlivých a kontroverzných tém**

Ak chceme so žiakmi rozoberať sporné otázky, treba dodržiavať štyri hlavné odporúčania. Podľa nich sa dá plánovať vyučovanie s využitím didaktických prostriedkov dostupných na trhu (edície prameňov, učebnice, pracovné zošity, materiály tretieho sektora a pod.) alebo vytvorených učiteľmi.

A) Určenie adekvátnych výchovno-vzdelávacích cieľov a výber vhodných učebných úloh: nutné je určiť si nielen kognitívne ciele, čiže, aký princíp historického myslenia sa bude rozvíjať a aké poznatky a schopnosti (kognitívne činnosti) si má žiak osvojiť, ale rovnako tak afektívne ciele, čiže to, aké postoje a hodnoty sa budú u žiaka nastolenou učebnou látkou formovať. Názory a postoje nemajú byť podkladom hodnotenia a už vôbec nie predmetom klasifikácie.<sup>31</sup> Dobré stanovené ciele nás prirodzene vedú k zostaveniu vhodných didaktických situácií s adekvátnymi učebnými úlohami, prostredníctvom ktorých sa nám ich podarí naplniť, resp. vytvoria k tomu predpoklad. Vzájomná prepojenosť cieľov a úloh, ktoré žiak aktívne plní, je očividná.<sup>32</sup> Podčiarkuje ju aj povaha samotných úloh z dejpisu, ktorú tvorí kognitívno-afektívny základ.

V zásade rozoznávame tri kľúčové (jadrové) kritériá kladené na učebné úlohy, a to kritérium historickej otázky, kritérium hodnotového

---

vhodné ciele, metódy a prostriedky, pričom v centre jeho pozornosti stoja predovšetkým učebné úlohy pre žiaka a metodické odporúčania k výuke. Toto projektovanie sa uskutočňuje systémom „všetko naraz“, v ktorom sa jednotlivé prvky flexibilne stanovujú, vzájomne ovplyvňujú a môžu sa následne aj meniť podľa výslednej podoby plánu (prípravy na hodinu), ku ktorému sa učiteľ postupne približuje.

<sup>31</sup> Porovnaj PETŘÍK, Jaroslav – PETŘÍKOVÁ, Iva – NOSKOVÁ, Alena: *Kontroverzní témata ve výuce...*, [online].

<sup>32</sup> Příklady diagnostických úloh (nielen) k spoločenskovedným predmetom podľa edukačných cieľov tzv. Bloomovej taxonómie nájdeme v BLOOM, Benjamin Samuel – HASTINGS, J. Thomas – MADDAUS George F.: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill, 1971, s. 141-248 a 447-498. Příklady rôznych druhov učebných úloh podľa náročnosti kladenej na myslenie žiakov pri ich riešení ponúka TOLINGEROVÁ, Dana a kol.: *K teorii učebních činností*. Praha : SNP, 1986, s. 207-216.

súdu a kritérium historickej reflexie.<sup>33</sup> Prvé menované kritérium sa dotýka historických procesov. Žiaci sa potrebujú naučiť orientovať sa v historickej skutočnosti a pochopiť rôzne historické informácie a historické fakty, vedieť ich odlíšiť od seba a vedieť s nimi pracovať. V dejepise nejde o izolovanú faktografiu,<sup>34</sup> napr. kedy vznikol Slovenský štát, ale predovšetkým má žiak dokázať rozlíšiť rozmanité nevedecké až pseudovedecké informácie od overených a z prameňov vyplývajúcich faktov a vedieť pochopiť dynamiku danej udalosti, čiže napr. opísať príčiny a podmienky, za akých štát vznikol. To je však len úvodný krok. Okrem tejto historickej zložky, plní dejepis, ako etablovaná súčasť školského systému, taktiež výchovnú funkciu.

Druhé kritérium hodnotového súdu znamená, že žiak hľadá zmysel medzi významom historického faktu v minulosti a jeho relevanciou pre súčasnosť. Kládne si hodnotové otázky, ktoré vystupujú nad historickú skutočnosť. Napr., čo by malo legitimizovať vznik štátu v ideálnom prípade? Existuje škála od akceptovateľných determinantov až po neakceptovateľné, ktoré nemôžu byť precedensom? Kam na tejto škále zaradiť vznik Slovenského štátu v marci 1939? Takéto hodnotové úvahy sú nenahraditeľným účelom učebných úloh. Nielen z toho dôvodu, aby sme sa v spore bez jednoznačných odpovedí posunuli ďalej, ale taktiež z toho dôvodu, že v citlivých aspektoch (napr. osudy obetí, kolaborácia predkov, príp. zabratie národnostne zmiešaných území) ponúkajú preventívne východisko z bezradných udalostí vyvolávajúcich u žiakov silné emócie.

Napokon, tretie kritérium historickej reflexie znamená, že u žiaka treba rozvíjať schopnosť uvažovať nad vlastným myšlienkovým procesom. Uvedomiť si svoju perspektívu voči učivu, a teda svoj východzí stav, zmenu a aktualizovanú pozíciu po vypracovaní učebných úloh, príp. upevnenie si pôvodného postoja. Napríklad, akú hodnotou pre mňa predstavujú právo na sebaurčenie, demokracia, ľudské práva a pod.?

---

<sup>33</sup> Vychádzame z popisu podľa nemeckého didaktika Holgera Thünemanna. V jazykovo blízkom prostredí českej didaktiky dejepisu prezentuje jeho myšlienky JANKOVÁ, Julie: Kritériá kvality učebných úloh v učebniciach dejepisu. In: *Historie – otázky – problémy*, tom. 15, 2023, vol. 2, s. 41-43.

<sup>34</sup> Samotná faktografia musí podliehať kritériám funkčnosti, čo znamená, že faktografická selekcia z histórie do dejepisu sa musí riadiť princípom, čo bude pre žiakov užitočné z hľadiska ich osobného, pracovného a občianskeho života. K tomuto pozri napr. BOCKOVÁ, Anna: Výučba dejepisu ako pedagogický problém. (Pohľad na funkčnosť dejepisného vzdelávania a funkčnosť faktografie). In: *Verbum historiae I*. Ed. R. Letz – L. Kačírek. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008, s. 23-33.

Aký je môj postoj k štátu vtedy a dnes? V čom sa líši?<sup>35</sup> I k tomuto aspektu by mala činnosť žiaka smerovať.

Citlivosť a kontroverzia niektorých tém v dejepise nespočíva v ich faktografii a viacznačnej možnosti ich objasňovania (prirodzená polemickosť). Rozbuškou sa stáva ich interpretácia a chápanie „nehistorikmi“. Títo „nehistorici“ si osvojujú svet v komplexnosti, v ktorej sú poznatky vedcov len prostriedkom, podkladom k občianskemu životu. Preto je nevyhnutné venovať zvýšenú pozornosť afektívnym výchovno-vzdelávacím cieľom a afektívnej zložke edukačného procesu. Pri témach, ktoré nebudia vášne, je istým spôsobom prípustné klásť dôraz na kognitívnu (historickú) zložku dejepisu. Žiaci môžu vo zvýšenej miere pracovať s úlohami zameranými na historické otázky. Sporné témy si vyžadujú komplexnosť s priamou líniou od stanovených cieľov výuky až po reálnu činnosť žiakov na vyučovacej hodine.

B) Určenie prvej perspektívy a následného pluralitného priebehu vzdelávacej činnosti (analýza učiva a didaktických prostriedkov): k povahe historických kontroverzií patrí, že zasahujú široký diapazón udalostí, uhlov pohľadov, argumentov a hodnotení. Takýto stav si vyžaduje jasnú štruktúrovanosť.

V prvom rade treba sformulovať východisko, konkrétnu hlavnú otázku/problém na riešenie spojený s tvrdením, ktoré sa bude konfrontovať a porovnávať s inými tvrdeniami v čiastkových úlohách. Napríklad, ak budeme rozoberať sociálno-ekonomickú oblasť, úvodná otázka pre žiakov môže znieť: Ako vyzerala hospodárska situácia v štáte a čo ju ovplyvňovalo? Pokojne sa môže začať skutočnosťou, že situácia bola v tomto smere stabilizovaná a predostrieť k tejto téze príslušné dáta. Následne sa k tomuto tvrdeniu pridávajú ďalšie názory od relativizujúcich až po úplne opozitné.<sup>36</sup> „Aby kontroverze zaznela v plné šíři, je třeba dát stejný prostor všem pohledům na danou problematiku a zajistit, aby některá ze stran nebyla zvýhodněná oproti ostatním, nebo naopak zcela potlačena.“<sup>37</sup> Ak by práca na zadaní ustrnula, musí sám učiteľ argumentačne podnietiť aktivitu.

---

<sup>35</sup> Pochopiteľne, že všetky kritériá nemusia obsahovať každá učebná úloha, ale ku každému učivu, resp. tematickému celku, by mal byť priradený súbor učebných úloh, ktoré na seba nadväzujú a spolu naplňajú všetky tri kritériá.

<sup>36</sup> Existuje viacero vyučovacích metód, ktoré môže učiteľ využiť na to, aby žiaci vyhľadávali historické fakty, spracovávali ich a následne prezentovali (predstavili svoje stanoviská a vzájomne o nich diskutovali), a to samostatne alebo v skupinách (príp. kombinovane, čiže v čiastkových krokoch rozdelených medzi žiakov pracujúcich v jednej skupine). Dobrý prehľad takýchto metód, ktoré sa dajú aplikovať na dejepis, a ich zrozumiteľný popis nájdeme napr. v SIEGLOVÁ, Dagmar: *Konec školní nudy : Didaktické metody pro 21. století*. Praha : Grada, 2019, 336 s.

<sup>37</sup> PETŘÍK, Jaroslav – PETŘÍKOVÁ, Iva – NOSKOVÁ, Alena: *Kontroverzní témata ve výuce...*, [online].

K východiskovému tvrdeniu teda žiaci na základe pripraveného didaktického materiálu spracovávajú ďalšie pohľady, ako napr. odstránenie vysokej nezamestnanosti za cenu odchodu pracovníkov do tretej ríše, núteného odchodu českých pracovníkov zo Slovenska, prepustenia Židov zo zamestnaní, ďalej, že Nemecká ríša neplatila za export zo Slovenska a dlh šialene narastal, nakoniec začala od jesene 1944 odvázať suroviny a produkty prehlásené za vojnovú korisť a pod.<sup>38</sup>

V ďalšom kroku potom žiaci uvažujú (napr. v spoločnej diskusii), či sa to všetko stihlo naplno prejavíť v ekonomike a hospodárstve štátu, či to vtedajší ľudia mohli bezprostredne pocítiť a ako, a či vôbec je možné žiť na dlh. Ak nie, svedčí to o neudržateľnosti dobrého stavu v hospodárstve a búra mýtus o blahobyte, hoci v každodennosti boli vybrané ukazovatele životnej úrovne priaznivé. V konečnom dôsledku sa týmto vytvára príležitosť, aby žiaci sami dokázali identifikovať miesta daného idealizovaného tvrdenia v súčasnosti.<sup>39</sup>

Vystupovať nad historickú skutočnosť do hodnotových otázok nie je len plnenie požiadavky väčšej integrácie vo vyučovaní (min. smerom k občianskej náuke a etickej výchove). Odpovedať si na otázku, za akú cenu sa smie udržiavať alebo zvyšovať životná úroveň, príp. či som bdely, či ma niekto v súčasnosti nezaslepuje štýlom „chlieb a hry“, znamená oslabovať zmätenosť, ktorú pociťovali mladší ľudia v úvode v spomínanom prieskume. Faktografické údaje, vrátane ich interpretácie, totiž nestačia na vytvorenie postojov a názorov na historické procesy ovplyvňujúce dnešok i budúcnosť, ani na vcítenie sa do myslenia predkov a reflexiu ich konania. Historické myslenie je viac než len myslieť si

---

<sup>38</sup> S didakticko-historickým materiálom, najmä prameňmi, môžu žiaci pracovať pomocou súboru otázok, ktoré sa viažu k jednotlivým prameňom podľa ich povahy. Takéto početné katalógy otázok nájdeme napr. v KRATOCHVÍL, Viliam: *Metafora stromu ...*, s. 135-248; LABISCHOVÁ, Denisa – GRACOVÁ, Blažena: *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008, s. 79-130; STRADLING, Robert: *Vyučovanie európskej histórie...*, s. 83-92 a 168-182.

<sup>39</sup> Jedna z foriem takto orientovaného vyučovania je bádateľský dejepis. K teórii bádateľského vyučovania pozri napr. DOSTÁL, Jiří: *Badatelsky orientovaná výuka : Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 152 s. Inšpiratívny didaktický súbor publikácií zostavený v Česku podľa bádateľského prístupu tvorí PINKAS, Jaroslav et al.: *Soudobé dějiny : Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2022, 124 s.; PINKAS, Jaroslav et al.: *Soudobé dějiny : Badatelský pracovní sešit dějepisu pro 9. ročník*. Plzeň : Fraus, 2022, 108 s.; PINKAS, Jaroslav et al.: *Soudobé dějiny : Příručka učitele badatelského dějepisu*. Plzeň : Fraus, 2022, 188 s. Veľmi podnetnú a rozsiahlu aplikáciu mimo školskej triedy predstavuje NAJBERT, Jaroslav – PALATKA, Stanislav: *Devět mýnů a Podmolí : Náměty na badatelské aktivity pro žáky základních a středních škol*. Praha : Ústav pre štúdium totalitných režimov, 2017, 112 s.

niečo o histórii.<sup>40</sup>

Úvodná perspektíva sa teda v priebehu vzdelávacej činnosti potvrdzuje alebo vyvracia aktívnou prácou žiakov na základe rešpektujúcich sa pravidiel. Ich historické vedomie pracuje s určitou pluralitou v sporných témach, ale len na základe historických faktov, a nie na základe historickej mytológie.<sup>41</sup> Postoje a hodnoty sa v bezpečnom prostredí školskej triedy nedirektívne a konštruktivisticky formujú. Zmeny sú v osobnosti žiaka založené na pretváraní dovtedajších znalostí a schopností na novú kvalitu. Jeho vlastné učenie sa reaguje na to, čo už vie, čo si o tom myslí, a ako s tým vie narábať, čím sa dozvedá nové veci o minulosti i sebe samom.<sup>42</sup> Klasický výklad a didaktika pamäte skôr podporujú naberanie rozsiahlejšieho súboru faktografických dát a systematických prehľadov. Pri sporných témach treba klásť dôraz na pedagogický konštruktivizmus.

Nie je síce možné a ani účelné, aby každé učivo alebo prevažná časť učív bola projektovaná pluralisticky a multiperspektívne, sporné témy je však potrebné zaradiť k tým, kde sa tak deje. Navyše treba pracovať

---

<sup>40</sup> Rovnako tak neexistuje archetypálne objektívny historik. Aj on tematizuje výskum podľa toho, čo sa dnes považuje za dôležité a vstupuje do bádania s vlastným predporozumením a hodnotovým systémom.

<sup>41</sup> Fakty a súvislosti si musí učiteľ dostatočne naštudovať a štruktúru žiackej práce nad zadaním dobre premyslieť. Sporné témy 20. storočia, ktoré sa preberajú na dejepise, sú vedecky spracované a ponúkajú dostatok literatúry. Zo syntéz pozri hlavne HRADSKÁ, Katarína – KAMENEC, Ivan et al.: *Slovenská republika 1939 – 1945 : Slovensko v 20. storočí*. Bratislava : Veda, 2015, 480 s.; LETZ, Róbert: *Slovenské dejiny V. 1938 – 1945*. Bratislava : Literárne informačné centrum, 2012, 368 s. K postave Jozefa Tisa najmä HRUBOŇ, Anton: *Mýtus a kult Jozefa Tisa*. Bratislava : Paradigma Publishing, 2022, 224 s.; KAMENEC, Ivan: *Jozef Tiso : Tragédia politika, kňaza a človeka*. Bratislava : Premedia, 2021, 200 s.; WARD, James Mace: *Jozef Tiso : Kňaz, politik, kolaborant*. Bratislava : Slovart, 2018, 440 s. K židovskej otázke predovšetkým KAMENEC, Ivan: *Po stopách tragédie*. Bratislava : Premedia, 2020, 296 s. K ďalším otázkam a k otázkam z každodenného života napr. HASAROVÁ, Zuzana – PALÁRIK, Miroslav: Hospodárska a socioekonomická situácia v Nitre a v Nitrianskom okrese v období autonómie Slovenska In: *Studia Historica Nitriensia*, tom. 24, 2020, vol. 2, s. 456-504, doi: 10.17846/SHN.2020.24.2.456-504; MIKULÁŠOVÁ, Alena – PALÁRIK, Miroslav: Political and administrative changes on regional level during the period of Slovak autonomy (6 October 1938 – 13 March 1939) : The example of Nitra town In: *Terra Sebus. Acta Musei Sabesiensis*, tom. 15, 2023, vol. 1, s. 279-295; PALÁRIK, Miroslav et al.: *The City and Region Against the Backdrop of Totalitarianism : Images from the Life in the Slovak Republic (1939 – 1945) Illustrated by the City of Nitra and Its Surroundings*. Berlin : Peter Lang, 2018, 280 s., doi: 10.3726/b13394; VANEK, Peter: Obyvateľstvo a priemysel na Slovensku v roku 1938. In: *Populačné štúdie Slovenska*, tom. 15, 2022, vol. 2, s. 81-89; VANEK, Peter – KRAJČOVIČ, Pavol: The Population and Transportation Infrastructure of Slovakia during the Second Republic in the years 1938-1939. In: *Mediterrán Tanulmányok. Borders and Identity in the Modern Times in the mediterranean and Central Eastern Europe*. Szeged : Szegei Tudományegyetem, 2023, s. 265-271.

<sup>42</sup> Porovnaj TÓTHOVÁ, Renáta: *Konštruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava : MPC, 2014, s. 30-33.

s protichodnosťou perspektív, čo má svoje špecifiká oproti nekontroverzným témam v dejepise, pri ktorých sa využíva učenie cez viacero perspektív. Nepohybujeme sa teda v jednom rovnocennom pluralistickom horizonte, čo si vyžaduje štruktúrovať jednotlivé perspektívy v postupných a čiastkových krokoch a hodnotiť ich.

Štruktúrovanosť je potrebné sledovať nielen v obsahovej náplni vzdelávacej činnosti, ale aj z procesuálneho hľadiska. Keďže citlivé a kontroverzné témy sú spleťté a žiaci pracujú s viacerými pohľadmi a faktami, je potrebné priebežne zaznamenávať základné argumenty, postupne ich triediť a rozmyšľať nad tým, čo z toho bude tvoriť výstupy do záverečnej diskusie. Zhrňujúca debata nad pôvodnou otázkou je nezastupiteľná. Vnútorne premýšľanie žiaka nestačí len konceptualizovať, mal by ho byť schopný taktiež komunikovať smerom navonok s vlastným prejavovým postojom k téme.<sup>43</sup> V diskusii nesmú prevládnuť emócie, ktoré sa medzi žiakmi môžu vynoriť v priebehu edukačnej činnosti. Diskusia na záver smeruje vždy k tomu, čo žiakov zaujalo, čo sa naučili, či sa ich názory a postoje zmenili pri spätnom pohľade. Opäť treba rešpektovať každého žiaka a vyhnúť sa direktívnemu poučovaniu.<sup>44</sup>

Formovanie hodnotového sveta žiakov sa, samozrejme, nedá stihnúť za jednu vyučovaciu hodinu. Ide o beh na dlhšiu trať, v ktorom hlavnú činnosť musí vykonať sám žiak. Snahou učiteľov má byť, že svojim zverencom ponúkajú dostatok kvalitných príležitostí na zamyslenie sa a osobnostný rast.<sup>45</sup> Učiteľským vysvedčením na konci dejepisného vyučovania má byť to, že žiak/absolvent usporiadane premýšľala o minulosti (historické myslenie) v určitej kvalite (historické vedomie), a takto sa zapája do verejného života (historická gramotnosť). Toto vlastne považujeme za definíciu dejepisu z hľadiska jeho účelu, v ktorej sa reflektuje prienik predmetových a prenositeľných spôsobilostí.

---

<sup>43</sup> To, že v moderne ponímanom dejepise sa prekonáva koncept encyklopedickosti a orientácie na faktografiu, je zrejme. Aktuálne prebieha ďalší posun, a to z vnímania dejepisu ako kultivácie historického vedomia (dosluhujúci štátny vzdelávací program určený pre základné školy) smerom k rozvíjaniu historickej gramotnosti (reformný štátny vzdelávací program). To má priamo dopad na vyučovanie o sporných témach, pri ktorých už nemusí ísť len o „bezpečné“ osvojenie si faktografie, ale o aktívnu analýzu a komunikáciu o učive a osobnostné formovanie postojov. K diskurzu o posune dejepisného vzdelávania pozri HAVLŮJOVÁ, Hana – NAJBERT, Jaroslav: *Proměna cílů historického vzdělávání v čase nových médií*. [online]. Praha : Historylab, 2022, [cit. 2024-06-24]. Dostupné na internete: <https://metodika.historylab.cz/kapitola/ucebnice-a-historicke-vzdelavani-pro-21-stoleti/promena-cilu-historickeho-vzdelavani-v-case-novych-medii/>

<sup>44</sup> K tomu ako efektívne usmerňovať diskusiu pozri VENDEL, Štefan: *Pedagogická psychológia...*, s. 177-180.

<sup>45</sup> Základný prehľad didaktických stratégií a aktivizujúcich vyučovacích metód vhodných pre sporné témy v dejepise ponúka napr. STRADLING, Robert: *Vyučovanie európskej histórie...*, s. 78-79.

C) Pripravenie sa na presah témy mimo dejepis: žiaci, ktorých učebné úlohy a téma zasiahnú, môžu ďalej pokračovať v jej rozpracovávaní na iných hodinách alebo doma. Referovanie o tom, čo sa na dejepise odohralo, býva pritom skreslené, emotívne alebo sťažujúce sa. Učiteľ dejepisu môže byť potom vyzvaný (vedením školy, členmi pedagogického zboru alebo zákonnými zástupcami žiaka), aby sa k veci vyjadril.

Tu sa dá veľmi dobre ťažiť zo vzdelávacieho programu, ktorý je schválený ministrom školstva a predstavuje záväzný a normatívny dokument. Akékoľvek citlivé a kontroverzné témy, ktoré sa na dejepise vyučujú, musia vychádzať z jeho obsahových štandardov. To sa týka aj výkonových cieľov a učebných činností, ktoré sú podľa príslušného vzdelávacieho programu stanovené pre jednotlivé vyučovacie predmety. Rovnako je dôležité, aby mali všetci žiaci možnosť vyjadriť slobodne svoje názory bez dešpektu k nim, na čo treba taktiež v prípade potreby poukázať.<sup>46</sup> Aj v prípade vyhrotených názorov, napr. povstanie ako zrada, diskutujeme o názoroch žiaka, nie o žiakovi.<sup>47</sup>

D) Tréningovanie žiakov na formulovanie vlastných názorov a prijatie názoru druhého: na aktivitu by mali byť žiaci vopred kompetenčne vybavení. Ideálne je, aby boli pripravovaní už od 5. ročníka základnej školy priebežne na témach, ktoré sú „bežné“. Dodržiavanie pravidiel slušného správania a spolupráce v spojení s kultivovanou diskusiou bude pre nich potom prirodzenejšie. Podporovať a postupne budovať treba kritickú analýzu prameňov a jednotlivých historických interpretácií a schopnosť hodnotiť pramene a argumenty.

Vo všeobecnosti považujeme za kritické myslenie to myslenie, ktoré je slobodné vo vytváraní si názorov a postojov na základe posúdenia informácií, ich pozorného preskúmania z rôznych perspektív a prijatí úsudkov o ich význame.<sup>48</sup> Kritická analýza prameňov a rozbor ich interpretácie si vyžaduje, aby žiak predovšetkým rozlišoval medzi podstatnými a nepodstatnými (doplnkovými) historickými informáciami; objavoval prípadné medzery v predkladaných informáciách; rozpoznával obmedzenia a nedostatky týchto informácií; rozpoznával, či ľudia, ktorí poskytujú informácie, nie sú neobjektívni (či zámerne nezavádzajú); určoval, v čom sa rôzne výklady zhodujú a v čom sa odlišujú; a aby narábal s

---

<sup>46</sup> Porovnaj PETŘÍK, Jaroslav – PETŘÍKOVÁ, Iva – NOSKOVÁ, Alena: *Kontroverzní témata ve výuce...*, [online].

<sup>47</sup> Diskusiu nepripúšťame iba o tretných veciach ako popieranie alebo súhlas s holokaustom. Takýto extrémny prípad treba udržať vo vecnej, historickej, rovine a vymedziť jasné demokratické hranice a spoločenské pravidlá.

<sup>48</sup> Ku kritickému mysleniu pozri GRECMANOVÁ, Helena et al.: *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000, 160 s.; KLOOSTER, David: Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy*, tom. 1, 2000, vol. 1-2, s. 8-9; PETLÁK, Erich: *Inovácie v edukácii...*, s. 146-158.



protichodnými prameňmi alebo výkladmi udalostí.<sup>49</sup>

Je dôležité, aby žiaci mali takéto kompetencie rozvinuté v dostatočnej miere. Sporné otázky predstavujú emočne záťažovú situáciu, pri ktorej hrozí, že sa žiaci rozhodnú nevšimáť si historickú argumentáciu, alebo sa ňou rovno odmietnu zaoberať.<sup>50</sup> Oveľa citlivejšie a spornejšie témy, s ktorými môžu mať žiaci väčší problém než s hospodárskou oblasťou, sú politické profily historických osobností a ich činnosť. Napr. určitým žiakom môže robiť ťažkosť uznať, že predstavitelia Slovenského štátu ako prezident, ministri a poslanci vedeli o vyvražďovaní deportovaných občanov, pretože už od roku 1941 dostávali o tom priame i nepriame informácie od vojakov a dôstojníkov východného frontu. Nemenej problematické býva prijatie skutočného rozsahu prezidentských výnimiek. Protižidovská legislatíva a arizácie, popri práve vymenovanom, predstavujú taktiež pre mnohých žiakov dodnes citlivé a sporné témy, o ktorých nedokážu adekvátne diskutovať. Pre ich ideu vlastenectva, ktorú chcú ukotviť čo najhlbšie v dejinách, je ľahšie vidieť vinu mimo dnešného územia Slovenska a je pre nich príliš zraňujúce si priznať aktívnu úlohu v tvorbe a presadzovaní neľudskej legislatívy.

Ak však budú žiaci dostatočne dopredu pripravovaní na kritickú prácu s minulosťou a následnú diskusiu o nej, riziko, že by boli vzdelávacou činnosťou zahltení alebo sa cítili ohrození, sa znižuje. V tomto smere naozaj platí, že učenie sa o 20. storočí začína už učebnou látkou o období praveku s jej prvou dejepisnou úlohou.<sup>51</sup>

## Záver

Naším cieľom bolo bližšie poukázať na súčasné trendy v prístupe k „ťažkým“ témam, ktoré v dejepise čakajú najmä na žiakov a učiteľov. Na ilustráciu myšlienok sme si vybrali krátke a pohnuté dejiny Slovenského štátu, ktoré sú dodnes verejnosťou vnímané ako jedno z najtemnejších období 20. storočia a pri tom majú stále mnoho obhajcov. Vzhľadom na túto skutočnosť a didaktickú náročnosť témy hrozí, že sa učitelia vyhnú sporným otázkam (učivo predostrú na vyučovacích hodinách len v podobe faktografie), príp. sa témy chopia síce s aktívnym prístupom, ale len v učebných úlohách so zameraním na kognitívne ciele. Iba vedieť ale

<sup>49</sup> Bližšie STRADLING, Robert: *Vyučovanie európskej histórie ...*, s. 77.

<sup>50</sup> Zafungovať tu môžu rozmanité obranné mechanizmy. Vo všeobecnej, psychologickej, rovne ich prehľad ponúka KAŠČÁKOVÁ, Natália: *Obranné mechanizmy z psychoanalytického, etologického a evolučno-biologického aspektu*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2007, 136 s.

<sup>51</sup> V Českej republike, v ktorej sa v posledných rokoch aplikuje bádateľsky orientované vyučovanie do školskej praxe, sú zaznamenávané ťažkosti zo strany učiteľov, ktoré vypovedajú o tom, že je problematické takto vyučovať vo vyšších ročníkoch žiakov, ktorí prichádzajú na vyučovanie nedostatočne pripravení z nižších ročníkov. Pozri PINKAS, Jaroslav: Anketa : Co pro vás znamená badatelská výuka v dějepise? In: *Historie – otázky – problémy*, tom. 15, 2023, vol. 2, s. 136-140.

k zmene postoja nestačí.

Do diania v triedach treba zapojiť kritickú diskusiu o hodnotových otázkach a bádateľsky orientované vyučovanie. To je taktiež účelom spustenej kurikulárnej reformy na základných školách v roku 2023. Zostáva len dúfať, že prinesie zaujímavejší dejepis pre žiakov. I v tomto článku sme rozoberali inovatívne snahy, ktoré nie sú pre učiteľov náročné svojou povahou. Vyžadujú si iba zmenu pohľadu na ich prípravu na vyučovanie. S týmto cieľom sme stanovili hlavné zásady pre dejepisné vyučovanie, ktoré sa venuje citlivým a kontroverzným témam.